

Schubarth, Wilfried

Marek Fuchs / Siegfried Lamnek / Jens Luedtke / Nina Baur: Gewalt an Schulen. 1994 - 1999 - 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005 (352 S.) [...] [Sammelrezension]

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 5 (2006) 5



Quellenangabe/ Reference:

Schubarth, Wilfried: Marek Fuchs / Siegfried Lamnek / Jens Luedtke / Nina Baur: Gewalt an Schulen. 1994 - 1999 - 2004. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005 (352 S.) [...] [Sammelrezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 5 (2006) 5 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-198081 - DOI: 10.25656/01:19808

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-198081>

<https://doi.org/10.25656/01:19808>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

[EWR 5 \(2006\), Nr. 5 \(September/Oktober 2006\)](#)

**Gewalt an Schulen: Analyse / Prävention / Evaluation - Eine
Sammelbesprechung**

Marek Fuchs / Siegfried Lamnek / Jens Luedtke / Nina Baur

Gewalt an Schulen

1994 - 1999 - 2004

Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005
(352 S.; ISBN 3-531-14628-9; 34,90 EUR)

Gabriele Klewin

Alltagstheorien über Schülergewalt

Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen

Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006
(231 S.; ISBN 3-531-14882-6; 34,90 EUR)

Rainer Kilb / Jens Weidner / Reiner Gall

Konfrontative Pädagogik in der Schule

Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining

Weinheim, München: Juventa 2006
(237 S.; ISBN 3-7799-2132-4; 15,00 EUR)

Wolfgang Wildfeuer

Kommunikation - Moderation - Mediation

Ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer

Weinheim, München: Juventa 2006
(371 S.; ISBN 3-7799-2131-6; 76,00 EUR)

Peer Kaeding / Jens Richter / Anke Siebel / Silke Vogt (Hrsg.)

Mediation an Schulen verankern

Ein Praxishandbuch

Weinheim, Basel: Beltz 2005
(119 S.; ISBN 3-407-62537-5; 16,90 EUR)

Sabine Behn / Nicolle Kügler / Hans-Josef Lembeck / Doris Pleiger / Dorte

Schaffranke / Miriam Schroer / Stefan Wink

Mediation an Schulen

Eine bundesdeutsche Evaluation

Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006
(290 S.; ISBN 3-5311-5083-9; 34,90 EUR)

Auch wenn die Diskussion um „Schule und Gewalt“ immer mal wieder aufflackert – z.B. durch Gewaltprobleme an Schulen in sozialen Brennpunkten oder durch einzelne extreme Gewalttaten von Schülern – der Forschungsboom zu Gewalt an Schulen ist schon seit längerem, mindest seit Ende der neunziger Jahre vorbei und die Fachdebatte hat sich mittlerweile eher auf Fragen der Prävention bzw. Intervention, insbesondere durch spezielle „Anti-Gewalt-Programme“, und auf Fragen nach der Wirksamkeit solcher Programme verlagert. Für die öffentliche, medial geprägte Diskussion sind Erkenntnisse, Probleme, Misserfolge und vor allem Erfolge in der alltäglichen Präventionsarbeit freilich weniger von Interesse.

Heißt das aber, dass zum Forschungsgegenstand „Gewalt an Schulen“ schon alles gesagt bzw. erforscht ist? Da bekanntlich Forscher, allein schon aus Selbsterhaltungstrieb, immer weiter forschen wollen bzw. müssen und das möglichst zum gleichen oder zumindest ähnlichen Gegenstand (der sich ja auch ständig verändert), ist die weitgehende Forschungsabstinenz seit mehreren Jahren schon erklärungsbedürftig, zumal etliche Forschungsfragen der schulbezogenen Gewaltforschung der neunziger Jahre offen blieben. Zwar hatte die damalige Debatte durch eine Vielzahl empirischer Befunde zu Phänomenen, Ausmaß, Ursachen und auch Präventionsmöglichkeiten ein differenziertes Bild von der Situation an Schulen gezeichnet und damit insgesamt zu einer Versachlichung der öffentlichen, z.T. hysterisch geführten Diskussion beigetragen, zugleich wurden aber auch Forschungslücken und -desiderata deutlich. Diese betrafen z.B. theoretische und methodische Aspekte der Untersuchungen oder die begrenzte Reichweite und Vergleichbarkeit der Studien. Ebenso war ein Mangel an Trend- und Evaluationsstudien sowie an qualitativen Untersuchungen offenkundig. Durch die Dominanz quantitativer Methoden kamen zudem Aspekte des konkreten gewalthaltigen Interaktionsgeschehens oder auch biografische Ansätze bisher zu kurz. Gleiches gilt für bestimmte Schülergruppen, wie z.B. Grundschüler, Förderschüler oder Migranten, aber auch für Gruppen mit einem Opfer-Status (im Gegensatz zur Täterfokussierung) oder für bestimmte Formen von Gewalt, z.B. Lehrergewalt oder Schülergewalt gegen Lehrer. Schließlich blieb auch der Wunsch, Gewaltanalysen stärker mit Prävention zu verbinden und z.B. mehr Präventions-, Implementations- und Evaluationsforschung zu betreiben, weitgehend unerfüllt. Diese und andere Desiderate wurden in der Folgezeit kaum aufgegriffen. Gewisse Sättigungseffekte sowie forschungs- bzw. förderungspolitische Gründe (zu verweisen ist z.B. auf den parallel verlaufenden Boom der Bildungsforschung infolge von PISA) mögen hier eine Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund ist es umso erfreulicher, dass zu einigen der genannten Aspekte neuere Publikationen vorliegen und zwar sowohl zur Analyse schulischer Gewaltphänomene als auch zu pädagogischen Präventions- und Interventionskonzepten.

(I) Gewalt an Schulen

Von den Neuerscheinungen ragt das Buch der Forschergruppe um Siegfried Lamnek (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt) und seinen Kollegen Marek Fuchs, Jens Luedtke und Nina Baur „Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004“ heraus, welches zweifellos eine ausführliche Einzelrezension verdient hätte. Allein der Untertitel belegt die m.E. Einmaligkeit in diesem Forschungsfeld, verweist er doch auf drei vergleichbare Untersuchungen innerhalb eines 10-Jahre-Zeitraumes. Zugleich ist dies ein Ausweis für langjährige Erfahrungen sowie von wissenschaftlicher Zielstrebigkeit und Beharrlichkeit. Mit diesem Pfund versteht das bewährte Forscherteam zu wuchern.

Das Einführungskapitel zur Forschung über Gewalt an Schulen (ca. 40 Seiten) ist eine gut lesbare differenzierte, kritische Bilanz der Gewaltforschung der letzten 15 Jahre und deshalb sowohl als Einstiegstext in die Thematik, z.B. für Studierende oder Lehrer, als auch für Fortgeschrittene bzw. Forscher zu empfehlen. Hier werden noch einmal all die relevanten Forschungsthemen und -fragen Revue passiert und der aktuelle Forschungsstand resümiert: Was ist Gewalt? Welcher Gewaltbegriff eignet sich für empirische Forschungen? Welche Implikationen sind damit verbunden? Was wissen wir über Gewalt? Was steht hinter Gewalt? Welche Rolle

spielen die Familie, die Peergroup, die Schule? Und welchen Einfluss haben das Geschlecht und der Migrationsstatus? Auf dieser Grundlage wird das eigene theoretische Modell zur Analyse schulischer Gewalt vorgestellt, das Gewalt als soziales Handeln begreift, welches durch eine Kombination aus Lage- und Milieufaktoren bedingt ist (I, 45). Dementsprechend gehen in das Modell u.a. Merkmale der Herkunftsfamilie, des Erziehungsstils, der Peergroup, der Schule, der Klasse sowie Persönlichkeitsmerkmale der Schüler ein. Die empirische Basis bilden die drei – für das Land Bayern repräsentativen – Schülerbefragungen von 1994, 1999 und 2004. Damit sind zwar keine Aussagen – wie etwa bei einem echten Längsschnitt – über individuelle Entwicklungsverläufe möglich, doch die doppelte Replikation lässt im Vergleich zu einer einmaligen Querschnittsstudie viele Fragen tiefergründiger beantworten und Trends deutlich werden.

Die Ergebnisse der Trendstudie sind in vielerlei Hinsicht aufschlussreich: Besonderes Interesse beansprucht natürlich die Frage, ob – wie von den Medien suggeriert – die Gewalt in den letzten Jahren zugenommen hat. Diese Frage wird eindeutig verneint: „Für fast alle Gewaltformen ist zwischen 1994 und 2004 ein Rückgang der Indexwerte, also der Gewaltbelastung der Schulen zu konstatieren. Das Gewaltaufkommen ist insbesondere bei eher schwerwiegenden Gewaltaktivitäten gesunken“ (I, 107). Dieses Ergebnis korrespondiert mit den vom Bundesverband der Unfallkassen registrierten Raufunfällen der Schüler (I, 28). Andere Befunde der Gewaltforschung werden bestätigt bzw. modifiziert, so z.B. dass verbale Attacken viel häufiger vorkommen als körperliche oder psychische Gewalt, dass mit steigendem Bildungsniveau die Gewaltaktivitäten abnehmen, dass Schüler mehr belastet sind als Schülerinnen (Ausnahme: verbale Gewalt) oder dass ein kleiner harter Kern existiert (ca. 2%), der für einen erheblichen Teil der Gewalt (ca. ein Viertel) verantwortlich ist.

In weiteren Kapiteln wird einzelnen Einfluss- und Kontextmerkmalen gezielt nachgegangen, so dem Kontext bzw. den Variablen Familie, Medien, Migrationshintergrund, Waffenbesitz, Drogen und dem Schulschwänzen – aufgrund der detaillierten Darstellungen wohl etwas eher für den fortgeschrittenen Leser. Dabei wird die große Bedeutung der Familie, vor allem die der selbst erfahrenen Gewalt innerhalb der Familie, erneut evident; ebenso der Einfluss von „Mediengewalt“ (hier vor allem Kriegs-, Horror- und Sexfilme), wobei die Akzeptanz von Gewalt in den Medien im Zeitverlauf insgesamt leicht zugenommen hat, „Mediengewalt“ somit ein Stück weit „normalisiert“ wurde (I, 188). In Bezug auf das Schwänzen – mitunter, z.B. in Bayern, als ein besonderer Risikofaktor gehandelt und mit entsprechenden Präventionsbemühungen versehen – kann z.T. Entwarnung gegeben werden: Die Analysen ergaben, dass das Schwänzen nur einen geringen Einfluss auf das Gewalthandeln hat, bedeutender sind die Diebstahlneigung und die Affinität zu devianten Cliquen. Es ist also weniger das Schwänzen an sich, als vielmehr die Affinität zu Devianz und Delinquenz gerade auch bei jüngeren Schülern, der präventiv zu begegnen ist (I, 291).

Die Einbeziehung und Darstellung der Migrationsproblematik verdient besondere Beachtung, handelt es sich doch hierbei um ein äußerst emotionsbeladenes und noch relativ neues Thema. Die Brisanz der Thematik wird nicht zuletzt angesichts der Vorfälle in französischen Vorstädten und an Berliner Brennpunktschulen deutlich. Eine mögliche erhöhte Gewaltbelastung von Migranten sollte nicht mehr nur durch die „Artefaktthese“, d.h. auf Methodenprobleme beim Vergleich zwischen deutschen und Migrantenjugendlichen zurückgeführt werden: „Auch bei der Gewalt in Schulen

sollte die Frage nach der Gewalt durch Schüler mit Migrationshintergrund weder durch kriminalstatistisches Kleinreden, noch durch politisch instrumentalisierbares Dramatisieren behandelt werden“ (I, 44). Die Befunde belegen eine höhere Gewaltbelastung junger Migranten, insbesondere bei physischer Gewalt, aber auch bei psychischer Gewalt und Vandalismus (Verhältnis 2:1). Zugleich macht die Untersuchung darauf aufmerksam, dass die Staatsangehörigkeit und/bzw. Migrationserfahrungen zwar bedeutsam für das Gewalthandeln junger Menschen sind, dass aber andere Variablen, z.B. das familiäre Umfeld, noch wichtiger sind. Deshalb kann man davon ausgehen, dass Staatsangehörigkeit und Migration für Gewalthandeln „weniger entscheidend sind als die damit verbundenen sozialen Voraussetzungen und Konsequenzen“ (I, 207).

Zum Abschluss des Bandes werden – auf der Basis differenzierte Analysen zum „Gewaltopfer“ – einige, freilich recht knappe Empfehlungen für die Praxis gegeben. Zwei Empfehlungen wirken dabei besonders ermutigend und werden von engagierten Pädagogen gewiss gerne gehört werden: Zum einen, dass Gewaltintervention wirkt, dass also Lehrer nicht wegsehen, sondern selbst eingreifen oder Schüler dazu anregen sollten, ihren Mitschülern in Gewaltsituationen zu helfen und zum anderen, dass soziale Akzeptanz und Vertrauen die Opferwahrscheinlichkeit verringert (I, 324f). Hiermit sind vielfältige Betätigungsfelder für die Entwicklung eines guten Klassen- und Schulklimas gegeben.

Auch wenn der Rezensent gelegentlich vielleicht eine in Nuancen etwas kritischere Bewertung der Befunde vorgenommen hätte und manche Teilergebnisse, dass z.B. der harte Kern bei den 10-13jährigen zugenommen hat und eine tendenzielle Vorverlagerung des Waffenbesitzes zu verzeichnen ist, stärker gewichtet hätte, liegt mit dem Band eine überaus profunde, für Bayern und z.T. darüber hinausgehende empirisch gesättigte Abhandlung zu „Gewalt an Schulen“ vor, die allen an der Thematik Interessierten nachdrücklich empfohlen werden kann.

(II) Alltagstheorien über Schülergewalt

Während die quantitativen Erhebungen von Fuchs/Lamnek/Luedtke und Baur neuere Erkenntnisse vor allem im Hinblick auf Gewalttrends, die Migrationsproblematik und auf mögliche Risikofaktoren liefern, versucht Gabriele Klewin, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Oberstufenkollegs an der Universität Bielefeld, mittels qualitativer Methoden eine ganz bestimmte Forschungslücke zu schließen. Wie der Titel „Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen“ schon verrät, geht es um Alltagstheorien über Schülergewalt, die bekanntlich in nicht geringem Maße das konkrete Handeln von Menschen steuern. Insbesondere für Lehrer und deren nachhaltige Fortbildung ist dies ein praktisch bedeutsamer Ansatz.

In einem klar strukturierten, mehrstufigen Verfahren wird das Vorgehen für den Leser transparent gemacht. Ausgangspunkt ist – ganz ähnlich wie bei Fuchs u.a. – eine kompakte Darstellung des Forschungsstandes (ca. 15 Seiten), z.B. Gewaltverständnis, Abgrenzung zu verwandten Begriffen, Ausmaß von Schülergewalt, Differenzierungen nach Schülergruppen, Geschlecht, Schulform, Alter, Entwicklung der Gewaltbelastung, Tätern, Opfern, schulische und außerschulische Risikofaktoren. Darüber hinaus wird in einem weiteren Schritt der Forschungsstand unter dem spezifischen Gesichtspunkt der Untersuchung beleuchtet und zwar unter der konkreten Fragestellung, was bislang an Datenmaterial über die Sichtweisen von

Lehrern und Schülern vorliegt. Hier hat die Autorin nur wenige einschlägige Studien ausfindig machen können – insbesondere fehlen Gegenüberstellungen von Lehrer- und Schülerperspektiven –, was die Notwendigkeit eines solchen Forschungszugangs unterstreicht.

Ziel der Arbeit ist es, durch die Rekonstruktion von Alltagstheorien von Lehrern und Schülern sowie deren Vergleich die wissenschaftlichen Kenntnisse über die „Schülergewalt“ zu erweitern (II, 58). Den theoretischen und methodologischen Hintergrund der qualitativen Analysen bildet das Konzept der Alltagstheorien, worunter vor allem im Anschluss an Schütz, Sempach und der Arbeitsgruppe Schulforschung (1980) miteinander in Beziehung stehende Kognitionen verstanden werden, die bedeutsam für das Handeln von Individuen sind (II, 42). Die meist älteren, in den 80er Jahren durchgeführte Studien zu Alltagstheorien betreffen nicht die Schülergewalt, sondern insbesondere die Struktur dieser Theorien und die Bedingungen etwaiger Handlungsrelevanz. Mit dem Fokus einer Analyse von gewaltbezogenen Alltagstheorien und den typischen Argumentationsmustern bei Lehrern und Schülern lehnt sich die Autorin an das Vorgehen der Arbeitsgruppe Schulforschung Ende der siebziger Jahre bei der Analyse von Alltagstheorien zu schulischen Leistungen an.

Die qualitativen Studien der Autorin sind eingebettet in einen größeren Forschungskontext der Forschungsgruppe um Klaus-Jürgen Tillmann (Universität Bielfeld), die in den neunziger Jahren mehrere Projekte zu Gewalt an Schulen durchführte. Hieraus stammen auch die Inhaltsbereiche, die im Hinblick auf Alltagstheorien genauer untersucht werden: Gewaltverständnis, Ausmaß, Erscheinungsformen, Opfer, Täter, Ursachen, Lehrkräftereaktion, Gewaltprävention und -intervention. Unter Bezugnahme auf Witzel begründet die Autorin die Wahl des problemzentrierten Interviews als ihre adäquate Forschungsmethode und analysiert 24 – im Schuljahr 1998/99 an verschiedenen Schulformen erhobene – Interviews, davon 6 Interviews mit Lehrern und 18 mit Schülern (jeweils beiderlei Geschlechts). Die Auswertung erfolgte – ebenfalls unter Berufung auf Witzel – in mehreren Schritten: Transkription, Falldarstellungen, Kategorienbildung, Überarbeitung des Codierleitfadens, Erstellung von Synopsen, vergleichende Interpretation. Insbesondere bei Letzterem wurde das Prinzip der kommunikativen Validierung und der maximalen strukturellen Perspektivenvariation angewandt.

Auch im Ergebnisteil geht die Autorin sehr strukturiert vor und legt ihren Erkenntnisprozess offen: So werden – jeweils schulformspezifisch (Hauptschule, Gesamtschule, Gymnasium) – zwei Lehrerinterviews sowie die Schülerinterviews (exemplarisch und zusammengefasst) nach den o.g. Inhaltsbereichen dargestellt. Dieses Vorgehen mag aufgrund von Redundanzen selbst beim interessierten Leser ein gewisses Ermüden hervorrufen. Die Autorin hingegen begründet dieses Vorgehen zu Recht mit dem bisherigen Fehlen solcher Beschreibungen (II, 199). In der Tat kann die nahe und dichte Beschreibung gewaltbezogener Alltagstheorien und ein entsprechender Perspektivenvergleich neuartige bzw. weiterführende Einblicke in die Gewaltthematik bringen, z.B. zu Alltagstheorien über die Gewalt ausländischer Jungen, über die Charakterisierung der Opfer oder über die Ursachenvermutung von Gewalt. So sind in den Alltagstheorien der Lehrkräfte bezüglich der Gewalt ausländischer, meist türkischer Jungen drei Argumentationsmuster festzustellen: zum Ersten wird auf den kulturelle Hintergrund verwiesen, der Gewalt als Problemverarbeitung anbietet, zum Zweiten auf die spezifische

Geschlechtererziehung und zum Dritten auf die herausgehobene Position, die Jungen in der Familie innehaben, wobei diese Alltagstheorien in einem weiteren Schritt weitgehend auf Jungen generell übertragen werden können (II, 202).

Auch hinsichtlich der Ursachenvermutung erweist sich der Forschungsansatz als durchaus gewinnbringend: So machen Lehrer vor allem außerschulische und Schüler – im Gegensatz dazu – schulische Ursachen für Gewalt verantwortlich, wobei die Ursachenzuschreibung an die Familie seitens der Lehrkräfte auch bei anderen Problematiken beinahe schon Tradition ist. Doch gerade hier drängt sich die Frage auf, woher die Alltagstheorien kommen und ob nicht die Wissenschaft selbst einen erheblichen Anteil an ihrer Entstehung und Genese hat – eine Frage, die sich auch die Autorin stellt, bei deren Beantwortung sie allerdings auf künftige Forschungen verweist (II, 215). Dies gilt ebenso für die Frage nach der Handlungsrelevanz von Alltagstheorien und die Frage ihrer Entwicklungsfähigkeit. Das Beispiel des Konstanzer Trainingsmodells (KTM), bei dem Lehrkräfte gemeinsam an ihren Alltagstheorien arbeiten, zeigt bereits die Erfolg versprechende Wirkung der bewussten Reflexion von Alltagstheorien – ein Ansatz, der in der Pädagogik insgesamt, nicht nur bei der Gewaltthematik, sicher mehr Aufmerksamkeit verdient hätte. Diesen Ansatz wieder stärker ins Bewusstsein gerückt und damit neue Perspektiven auf die Gewaltproblematik eröffnet zu haben, ist das Verdienst der Arbeit von Gabriele Klewin. Zugleich kann sie als gelungenes Beispiel eines qualitativen Zugangs zu der ansonsten quantitativ dominierten Gewaltforschung gelten. Ihre Arbeit ist nicht nur an Alltagstheorien und/bzw. qualitativen Methoden Interessierten zu empfehlen.

(III) Konfrontative Pädagogik in der Schule

Während die beiden soeben vorgestellten Bücher die Analyse von Gewaltphänomenen in der Schule betreffen, geht es bei den folgenden um schulische Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. Ein relativ neuer Ansatz, der in der Fachdebatte nicht unumstritten ist, stellt dabei die „konfrontative Pädagogik“ dar. Mit ihrem Buch „Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining“ unternehmen die Autoren Rainer Kilb, Jens Weidner und Reiner Gall den Versuch, den bisher in der Straffälligenhilfe und der Sozialen Arbeit erprobten Ansatz auf die Schule zu übertragen. Ihr Band – als Sammelband konzipiert – besteht aus zehn Einzelbeiträgen (plus Einführung) von insgesamt elf Autoren, die zwei thematischen Blöcken, einem Theorie- und einem Praxisblock, zugeordnet sind. Die Hauptautoren sind seit längerem als Experten in Theorie und Praxis der „konfrontativen Pädagogik“ ausgewiesen.

Im Vorwort wie im kurzen Einleitungsteil begründet Kilb – ausgehend von der derzeitigen Debatte um eine künftige ganztägige Schule – die guten Chancen eine Übernahme sozialpädagogischer Methoden durch die Schule: „Wir gehen davon aus, dass sich mit dieser Veränderung der Schule zwangsläufig auch im organisatorischen und didaktisch-methodischen Bereich beider Systeme erheblicher Weiterentwicklungsbedarf ergeben wird. Es liegt deshalb nahe, insbesondere auch gerade neuere Methoden und Ansätze der Sozialpädagogik daraufhin zu betrachten, wie diese sich für eine auch zur Sozialpädagogik hin verändernde Schule eignen könnten“ (III, 9). Zu solchen Ansätzen zählt er vor allem das Anti-Aggressivitätstraining (AAT) sowie dessen „präventiv ausgerichteter Ableger“, das Coolnesstraining (CT), die er beide der „konfrontativen Pädagogik“ zuordnet.

Seine Argumentation für die Notwendigkeit und Dringlichkeit sozialpädagogischer Methoden in der Schule führt Kilb im ersten Beitrag „Sozialpädagogische/s Wissen und Kompetenz für eine zu verändernde (Ganztags-)Schule“ fort. Wichtige Gründe dafür werden angeführt, wobei er die aus der traditionellen Schulkritik bekannten Defizite der Institution Schule schonungslos benennt, z.B. Exklusionsprinzip statt integrative Impulse, Sozialraum- und Problemignoranz, Ignoranz von inhaltlichen Potenzialen, Methoden und Ressourcen außerschulischen Lernens und außerschulischer Bildung. Dem fügt er neuere Erkenntnisse der Gewaltforschung hinzu, die den Anteil der Schule an der produzierten Gewalt belegen. Im Schlussteil seines Beitrages stellt er die Frage nach neuen Perspektiven der Kooperation von Schule und Jugendhilfe in der Ganztagschule und skizziert unterschiedliche Ganztagschultypen und deren mögliche Auswirkungen auf die Jugendhilfe. Dabei plädiert er für Modelle einer Integrierten Ganztageschule, die die bisher getrennten Lebenswelten zusammenführen könnten. Sein Beitrag wirkt insgesamt etwas disparat und in seiner Botschaft eher kontraproduktiv. Seine einseitige Schulkritik – so berechtigt sie sein mag – , seine Unterstellungen gegenüber der Schule, z.B. „monoprofessionelle Resistenz der Schule“, „methodisches Unvermögen“ und seine tendenzielle Idealisierung der Sozialpädagogik (III, 19f) verkennen nicht nur die progressiven Entwicklungen an vielen Schulen, sondern verbauen – und das ist schwerwiegender – die Möglichkeiten zur Kooperation gerade mit der Schule, die er mit seinem Beitrag eigentlich begründen und fördern will. Beim Rezensenten entsteht der Eindruck, dass hier eher alte Feindbilder gepflegt als neue Vermittlungswege zwischen Schule und Jugendhilfe gesucht werden.

Im zweiten Beitrag „Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag“ führt Weidner, der das Anti-Aggressivitätstraining (AAT) in der heutigen Form konzipierte, in grundlegende Aspekte der „konfrontativen Pädagogik“ ein. Ausgehend von sozialisationstheoretischen Bezügen thematisiert er bausteinartig und wortgewandt z.B. Fragen der Grenzziehung bei aggressiven Jugendlichen (u.a. unter Rekurs auf Andreas Flitner) und des Erziehungsstils sowie methodische Vorbilder und unterschiedliche Methodiken der „konfrontativen Pädagogik“. Während es sich beim Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training (CT) um delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahmen für gewaltbereite Mehrfachtäter handelt, ist das „Konfrontative Soziale Training“ und das „Konfrontative Soziale Kompetenztraining“ für die Schule konzipiert und deshalb weniger konfrontativ (z.B. ohne „heißen Stuhl“) angelegt. Das AAT ist im Bereich der tertiären Prävention (z.B. Bewährungs- und Jugendgerichtshilfe) anzusiedeln, das CT bei der sekundären Prävention (z.B. Schule, Streetwork, Jugendhilfe, bei freiwilliger Teilnahme).

„Konfrontative Pädagogik“ ist – nach Weidner – geprägt durch die kognitionspsychologisch orientierte konfrontative Therapie sowie die provokative Therapie. Leitprinzipien sind u.a. ein optimistisches Menschenbild, das den Täter als Person akzeptiert bei gleichzeitiger Ablehnung seiner Gewaltbereitschaft, sowie eine pädagogisch gelenkte Streitkultur im sozialen Schonraum, die bereits auf minimales unsoziales Verhalten reagiert, damit Großes erst gar nicht entsteht. Trainingsinhalte sind: Einzelinterviews, Analyse der Aggressivitätsauslöser und Gewaltrechtfertigungen, Tatkonfrontation, Provokationstests auf dem „heißen Stuhl“, Opferbriefe, -filme, -aufsätze zur „Einmassierung“ des Opferleids, Distanzierungsbrief an die Gewalt verherrlichende Clique, Nachbereitung (III, 41). Die große Nachfrage nach Angeboten der „konfrontativen Pädagogik“ deutet auf einen offenbar enormen

Bedarf hin: Seit Ende der 80er Jahre wurden jährlich 1200 Probanden in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit diesem Ansatz behandelt. Bis zur Gegenwart erhielten über 250 Sozialarbeiter, Lehrer und Psychologen entsprechende Lizenzen (III, 30). Die Evaluationsergebnisse, u.a. mittels testpsychologischer FAF Pre-post-Untersuchungen, sind vielversprechend.

Im nachfolgenden Beitrag greift Kilb noch einmal Wesensmerkmale der „konfrontativen Pädagogik“ auf und vertieft sie in verschiedener Hinsicht, z.B. in Bezug auf die Anforderungen an „konfrontierende Pädagogen“ und die theoretische Verortung des Ansatzes. Besonderes Interesse beansprucht dabei die kontroverse Fachdebatte um den konfrontativen Ansatz (III, 58ff). Gewichtige Anfragen wurden in der Auseinandersetzung mit der „konfrontativen Pädagogik“ vorgebracht, z.B. inwieweit AAT eine Reaktion auf neuerliches Krisengeschrei, eine aktuelle Variante traditioneller bürgerlicher Pädagogik oder eine neue Sozialtechnologie sei. Daneben wurden u.a. die Dekontextualisierung, die individualtherapeutisch ausgerichteten Interventionsziele, die Ausblendung des Gruppenkontextes und die Orientierung am klassisch-männlichen Subjektmodell kritisiert (III, 58ff). Leider wird die Debatte im Beitrag nicht nur kontrovers, sondern eher „konfrontativ“ geführt, was den Rezensenten irritiert und befremdet. Persönliche Angriffe und Unterstellungen gehören für den Rezensenten nicht zu einer notwendigen, kritischen fachlichen Auseinandersetzung getreu dem Prinzip „Hart in der Sache, aber fair gegenüber den Personen“.

Im zweiten Themenblock des Bandes sind Beiträge zur Praxis der „konfrontativen Pädagogik“ versammelt. So beschreiben Reiner Gall die Ziele und Methoden des Coolness-Trainings für Schulen, Uta Bausmann die konfrontativ orientierten Methoden im Schulalltag, Reinhard Pöhlker, Bernd Michaelis und Michael Terwey das konfrontative Interventionsprogramm an einer Schule für Erziehungshilfe und Alexander Krohn, Jens Hinrichs sowie Sönke Mauch das „konfrontative soziale Training“ in einer Schule im sozialen Brennpunkt. Anhand vieler Beispiele geben sie einen informativen Einblick in die unterschiedlichen Praxen der „konfrontativen Pädagogik“, wobei einige Projekte schon auf einen Erfahrungszeitraum von über zehn Jahren zurückblicken können.

Die letzten beiden Beiträge des Bandes sollen besonders hervorgehoben werden, weil sie noch einmal neue Perspektiven auf die Thematik aufmachen: Da ist zum einen der Beitrag von Roland Büchner zum Thema „Soziale Kompetenz und Gewaltprävention – das Interventionsprogramm ‚Konfrontative Pädagogik in der Schule‘“ und zum anderen das abschließende Interview mit Albert Bandura. Im vorletzten Beitrag gelingt es Büchner, auf ca. 50 Seiten einen systematischen und verständlichen Überblick über verschiedene Praxismodelle mit „konfrontativen Elementen“ zu geben und dabei Vorzüge und Grenzen sowie entsprechende Gelingensbedingungen herauszustellen. Einbezogen in seine Übersicht sind die Trainingsraum-Methode als Programm zur Stärkung der Eigenverantwortung und der Reduzierung von Unterrichtsstörungen, die „Konfrontative Mediation“, der Täter-Opfer-Ausgleich in der Schule und das „konfrontative soziale Kompetenz-Training“. Dieser Beitrag wäre auch als einer der Einführungsbeiträge für den Sammelband gut vorstellbar.

Der abschließende Beitrag ist ein Interview, das Alexander Krohn mit Albert Bandura, dem führenden Vertreter der Theorie des sozialen Lernens und dem Begründer des

Konzepts der Selbstwirksamkeit, geführt hat. Tangiert werden sehr viele Themen, doch eine Passage ist für den Band von besonderer Relevanz, als Bandura – gefragt nach der Mindestlänge von Sozialtrainings – antwortet: „Sehen Sie, die Beurteilung der Dauer hängt nicht nur vom Delinquenten selbst ab, sondern von der Umwelt und davon, wie intensiv man arbeitet. Denn, man kann natürlich Delinquenten verändern, auch wenn sie sich wieder in ein übles Milieu begeben, die Frage ist nur, ob sie es durchhalten können. Man behandelt ja nicht allein die Jugendlichen, sondern auch die ganze Umgebung, in die sie wieder gehen. Und falls man da nicht konstruktive Veränderungen bewirkt (...)“ (III, 228f). Diese von Bandura geäußerten Bedenken hinsichtlich der Trainings stellen auch für den Rezensenten einen der entscheidenden Knackpunkte bei der Bewertung der Ansätze von „konfrontativer Pädagogik“ dar. Ungeachtet erster positiver Evaluationen scheint es für eine abschließende Bewertung deshalb auch noch zu früh zu sein. Fazit: Dem Buch mit seinen sehr unterschiedlichen Facetten ist – trotz der angesprochenen Monita – aufgrund der informativen Konzept- und Praxisdarstellungen eine rege Verbreitung zu wünschen, denn konfrontative Ansätze können – bei entsprechenden pädagogischen Settings – durchaus eine Ergänzung im methodischen Repertoire von Pädagogen, gerade auch in der Schule, sein. Darüber hinaus leistet der Band einen wichtigen Beitrag zu aktuellen Debatte um die vermeintliche Renaissance von Erziehung und Disziplin.

(IV) Kommunikation – Moderation – Mediation

Das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura, die positive Auffassung von der eigenen Handlungskompetenz, ist nicht nur Grundlage der „konfrontativen Pädagogik“, es bildet neben dem Konzept der Peer Education und des Demokratie-Lernens auch eine der theoretischen Säulen des Programms „Kommunikation – Moderation – Mediation. Ein Trainingsprogramm für Schüler und Lehrer“. Sein Autor, Dr. Wolfgang Wildfeuer, ist langjähriger Lehrerfortbildner und Kommunikationstrainer in Sachsen sowie Regionalberater des Förderprogramms „Demokratisch Handeln“. Aus seiner praktische Erfahrungen heraus, dass ausgebildete Konfliktschlichter an Schulen meist nur wenig angefragt werden (was Evaluationsstudien bestätigen, vgl. VI) und aus der Überzeugung, dass deren kommunikative Kompetenzen für Unterricht und Schule im Sinne der Selbstwirksamkeit eine bedeutende Ressource darstellen, entwickelte und erprobte er ein mehrstufiges Trainingsprogramm.

Das Programm umfasst vier aufeinander aufbauende Wirkungsbereiche (Trainingsmodule): Im Modul A „Grundkompetenzen in der Kommunikation“ werden grundlegende Fähigkeiten im Interagieren vermittelt und trainiert, wie das angemessene Formulieren von Rückmeldungen, das aktive Zuhören, die Reflexion des eigenen Gesprächsverhaltens, rhetorische Grundlagen, das Vertreten des eigenen Standpunktes usw. Modul B „Schüler coachen Schüler“ ist ein Beratungsangebot des Moderatorenteams an Schüler für bevorstehende kommunikative Bewährungssituationen, z.B. Vorstellungsgespräch, konflikthafte Gespräche mit Lehrern u.ä. Die Moderatoren strukturieren, „coachen“ diesen Prozess, eignen sich dabei grundlegende Beratungskompetenzen, wie akzeptierendes, kongruentes und empathisches Gesprächsverhalten an und wenden diese in Fallbeispielen oder Rollenspielen an. Modul C beinhaltet das Moderieren von Versammlungen oder Veranstaltungen in Gruppen oder Klassen, z.B. Beratungen der Klassensprecher, Vorbereitung von Projekttagen, Erlebnispräsentationen, Podiumsdiskussionen. Dabei lernen die Moderatoren Handlungsabläufe zu strukturieren, sich vor größeren Gruppen klar zu äußern und

Prozesse so zu gestalten, dass personelle Verantwortungen und konkrete Ergebnisse erreicht werden. Erst im vierten Schritt, im Modul D, agieren die Schüler als Streitschlichter (Mediatoren) in ihren Klassen bzw. an der gesamten Schule. Damit verbunden ist ein längerer, systematischer Implementationsprozess von Mediation, um deren Nachhaltigkeit zu gewährleisten (IV, 11f, vgl. auch VI).

Zu den genannten Trainingsmodulen wird eine Vielzahl von Arbeitsblättern zur Verfügung gestellt, die neben Hintergrundwissen vor allem Übungen, Fallbeispiele und konkrete Übersichten bzw. Anleitungen enthalten. Das Training ist so aufgebaut, dass das Kommunikationsniveau schrittweise – entsprechend den Bedürfnissen der Schüler und den Bedingungen der Schule – entwickelt werden kann. Mit dem Programm liegt ein neuer, innovativer Zugang zur Schulmediation vor, der gewaltfreie Konfliktregelung als höchste Stufe der kommunikativen Dienstleistung einer Peergroup für die Schule versteht. Vor allem durch die Verknüpfung von Kommunikation, Moderation und Mediation können bekannte Schwächen bei der Realisierung von Mediationsprogrammen ausgeglichen und die kommunikativen und sozialen Kompetenzen möglichst vieler Schüler gestärkt werden.

Aufgrund des klaren Konzepts, der hervorragenden didaktischen Aufbereitung und der ansprechenden wie praktischen äußeren Gestaltung (Sammelordner in A 4-Format) erweist sich das Werk als eine echte Handreichung und ist Lehrern, aber auch Sozialarbeitern, Fortbildnern und Eltern sehr zu empfehlen.

(V) Mediation an Schulen verankern

Um Mediation an Schulen geht es auch bei den beiden letzten Neuerscheinungen. Mediation galt lange Zeit beinahe als der „Königsweg“ schulischer Gewaltprävention. Nach dem Abflauen des Booms Ende der 90er/Anfang der 2000er Jahre ist es allerdings etwas ruhiger um Mediation an Schulen geworden, wohl auch deshalb, weil sich die „Mühen der Ebene“ bemerkbar machen und sich Schulen bei der dauerhaften Umsetzung des zweifellos attraktiven Konzepts sehr schwer tun. Hier kommt der Sammelband „Mediation an Schulen verankern. Ein Praxisbuch“ gerade zur rechten Zeit. Der Band, herausgegeben von Peer Kaeding, Jens Richter, Anke Siebel und Silke Vogt – allesamt erfahrene Ausbilder und Trainer für Mediation bzw. Zivilcourage in Hamburg – will Schulen bei der Etablierung von Streitschlichterprogrammen helfen. Die Idee des Bandes entsprang der vielfachen Alltagserfahrung, dass Streitschlichtung noch lange nicht funktioniert, wenn nur die Schlichter ausgebildet werden, sondern dass es vielmehr weiterer Schritte bedarf, wenn die Projekte langfristig erfolgreich sein wollen (V, 9, vgl. auch VI). Diese Schritte werden in mehreren Beiträgen praxisnah dargestellt.

Der Band ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil „Vorbereitung und Einstieg ins Projekt“ geht es z.B. um solche Fragen: Wie komme ich von der Idee zum Projekt? Ist Streitschlichtung der richtige Ansatz für meine Schule? Wie kann ich die Schulleitung und das Kollegium für das Projekt begeistern? Dazu werden konkrete Fallbeispiele vorgestellt und viele praktische Tipps vermittelt. Im zweiten Teil „Schritte der Verankerung“ wird anhand von Checklisten und Zeitplänen verdeutlicht, worauf bei einer nachhaltigen Umsetzung des Schlichterprogramms zu achten ist, z.B. auf die Elternarbeit oder die Öffentlichkeitsarbeit. Ein besonderes Kapitel ist der Darstellung einer 60stündigen Fortbildung von Mediationslehrkräften gewidmet, die neben den üblichen Ausbildungsbestandteilen wie Verständnis von Konflikt und Streitschlichtung, die Phasen der Mediation sowie die Kompetenzentwicklung der

Streitschlichter auch solche zusätzlichen Lernbereiche wie schülergerechte Methoden der Vermittlung und die Verankerung der Streitschlichtung an der Schule enthält. Daneben gibt es Hinweise für die Auswahl und Betreuung der Mediatoren. Im dritten Teil schließlich werden Erfahrungen beim Umgang mit häufig auftretenden Problemen aufgezeigt, z.B. wenn die Mediatoren nicht nachgefragt werden oder Lehrpersonen die Mediatoren als „Ordnungskräfte“ einsetzen wollen. Dazu werden entsprechende Tipps gegeben und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt. Die abschließenden Kapitel thematisieren praktische Fragen der Evaluation von Streitschlichtung sowie Entwicklungsperspektiven und Kooperationsmöglichkeiten.

Auf dem Einband werben die Autoren und Herausgeber mit dem Slogan „Bringt alles, was man heute zu diesem Thema in den Schulen wissen muss“ (V, Einband, Rückseite). Das mag zwar etwas übertrieben oder gar reißerisch klingen – nach der Lektüre kann der Rezensent dieses Praxishandbuch aber all denjenigen, die sich mit Streitschlichtung in der Schulpraxis ernsthaft befassen wollen oder/und an einer dauerhaften Verankerung von Mediation im Schulalltag interessiert sind, nur wärmstens empfehlen.

(VI) Mediation an Schulen

Mit der Einführung von Präventions- und Interventionsprogrammen im Laufe der neunziger Jahre, besonders im Zusammenhang mit der Gewaltdebatte, stellte sich zunehmend auch die Frage, was solche Programme bewirken (können). Hinter dieser Frage verbergen sich bekanntlich nicht nur „hehre“ wissenschaftliche, sondern vor allem auch finanzpolitische Motive. Dennoch gibt es auch gute erziehungswissenschaftliche Gründe, nach den Wirkungen pädagogischer Bemühungen und Interventionen zu fragen, zumal ein kritischer, (selbst)reflexiver Ansatz ohnehin ein Ausweis jeglicher pädagogischer Professionalität sein sollte. Im Unterschied zur angloamerikanischen Situation ist in Deutschland eine Evaluationskultur jedoch erst in Ansätzen entwickelt. Auch zur Wirksamkeit von Streitschlichterprogrammen, dem wohl verbreitetsten Präventionsprogramm gegen Gewalt, sind einschlägige empirische Studien dünn gesät. Umso bemerkenswerter ist die Tatsache, dass nunmehr eine vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte bundesweite Untersuchung vorliegt: „Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation“ ist der schlichte Titel, verfasst von den sieben Autoren Sabine Behn, Nicolle Kügler, Hans-Josef Lembeck, Doris Pleiger, Dorte Schaffranke, Miriam Schroer und Stefan Wink, die zugleich drei Institute vertreten: Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung gGmbH in Berlin, das Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism) und das Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis gGmbH in Hamburg (isp). Allein der anspruchsvolle (Unter-)Titel und die Zusammensetzung der Forschergruppe lässt ahnen, welch große Unternehmung dieses Projekt war.

Die Komplexität des Projekts zeigt sich auch in der Forschungsanlage, die fünf Evaluationsphasen unterscheidet. In der ersten Phase wurde eine Bestandsaufnahme von Mediationsprojekten und eine Erstellung von Länderbildern vorgenommen. 1455 Schulen mit bestehenden oder abgebrochenen Projekten konnten dabei in eine erste quantitative Auswertung einbezogen werden. Zudem wurde der deutsche und – was besonders verdienstvoll ist – der angloamerikanische Forschungsstand aufgearbeitet. Im Mittelpunkt der zweiten Evaluationsphase stand eine zweite, vertiefende quantitative Befragung von nunmehr 574 Schulen, auf deren Basis u.a. eine Typenbildung erfolgte. Die dritte Evaluationsphase stand ganz im

Zeichen qualitativer Befragungen von Schulleitungen, Lehrern, Sozialarbeitern, Mediatoren und anderen Schülern an insgesamt 50 Schulen mittels Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen. Die vierte und fünfte Phase waren dem Ergebnistransfer, der Zusammenführung und der Präsentation der Untersuchungsergebnisse vorbehalten (VI, 18ff).

Ohne auch nur auf die wichtigsten Ergebnisse der vielen interessanten Untersuchungsbefunde eingehen zu können, soll – vor allem vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes – kurz auf einige auffällige Untersuchungsergebnisse verwiesen werden: So ist z.B. bemerkenswert, dass bei einem Drittel der 574 näher befragten Schulen, das Mediationsprojekt erst seit ein bis zwei Jahren läuft, während nur 7% der Projekte eine Laufzeit von mehr als sieben Jahren haben (VI, 22) – somit als etablierte Modelle gelten können. Viele Projekte scheinen demnach über die Aufbauphase kaum hinaus zu kommen. Nur wenige Schulen berichten übrigens – mit Blick auf ihr Projekt – über eine Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Bei der Anzahl der Mediationen im Schuljahr ist das Bild durchwachsen: Ca. zwei Fünftel der Schulen berichten von zehn oder weniger Fällen – möglicherweise ein weiterer Beleg für die Notwendigkeit des oben vorgestellten Ansatzes von Wildfeuer (vgl. IV). Doch es finden sich auch viele ermutigende Ergebnisse. Nur zwei, drei Beispiele: 7% der Schulen berichten von über 50 Mediationen im Schuljahr. Wenn Mediationen stattfinden, führen sie in der großen Mehrzahl auch zu einer für die Konfliktparteien befriedigenden Regelung. Und was besonders hoffnungsvoll stimmt: Die Erwartungen der Schulen an Mediation, z.B. im Hinblick auf Gewaltverminderung und Arbeitsentlastung, scheinen – wenn sie einigermaßen realistisch sind – durchaus erfüllt zu werden (VI, 30). Am meisten profitieren ohnehin die Schülermediatoren, was bisherige Ergebnisse bestätigt. Im abschließenden Teil werden differenzierte Empfehlungen, die sowohl strukturell-organisatorische als auch inhaltliche Aspekte betreffen, formuliert (VI, 33ff; 271ff).

Die vorliegende Studie ist die erste bundesweite Bestandsaufnahme von Schulmediationsprojekten. Sie bietet aufgrund ihrer komplexen, multimethodischen Anlage einen reichhaltigen Fundus an Untersuchungsergebnissen. Die Einbeziehung bereits vorliegender Erkenntnisse zeigt, dass einerseits vieles bestätigt werden kann, andererseits aber auch einiges modifiziert werden muss. Besonders beachtenswert an der Studie sind die durchgängig gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie ein intensiver Praxistransfer, z.B. in Form einer Homepage, von Workshops oder Fachtagungen. Forscher wie Praktiker werden in der Studie viele Anregungen finden können. Natürlich konnte die Studie nicht alle Wünsche an eine „bundesdeutsche Evaluation“ erfüllen. So muss z.B. die Frage nach repräsentativen Daten zur Verbreitung von Schulmediation oder nach belastbaren Daten zu konkreten, auch längerfristigen Wirkungen künftigen Forschungen vorbehalten bleiben.

Damit ist zugleich schon eine Antwort auf die eingangs gestellte Frage, was in der Gewaltforschung noch zu tun bleibt, gegeben. Wie die Vorstellung der sechs Neuerscheinungen außerdem zeigt, gibt es sowohl in der schulbezogenen Gewaltforschung als auch in der Präventions- und Evaluationsforschung in den letzten Jahren durchaus beachtliche Fortschritte. Dies gilt auch für den Bereich der Entwicklung und Erprobung von Präventionskonzepten und -programmen. Doch eines bleibt gewiss: Auch künftig werden noch viele Anstrengungen in Theorie und

Praxis nötig sein, um auf dem Weg in eine friedlichere und zivilisiertere (Schul-)Welt voranzukommen.

Wilfried Schubarth (Potsdam)

Wilfried Schubarth: Rezension von: Behn, Sabine / Kügler, Nocolle / Lembeck, Hans-Josef / Pleiger, Doris / Schaffranke, Dorte / Schroer, Miriam / Wink, Stefan: Mediation an Schulen, Eine bundesdeutsche Evaluation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006. In: EWR 5 (2006), Nr. 5 (Veröffentlicht am 29.09.2006), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/53115083.html>